مجلة الحكمة للدراسات التربوية و النفسة
المجلد1 ، العدد1، (جانفي2013)
ISSN : 2353-0502
EISSN : 2602-5248

خصائص التكوين البيداغوجي لمعلم التعليم الثانوي و متطلبات التحسين

الأستاذ صدقاوي كمال
قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا
-جامعة الجزائر02

مقدمــة

عرف التطور السريع للجزائر عدة مستويات، سياسية وإجتماعية واقتصادية وثقافيـة فالتطلعات الجديدة للمجتمع وما يجري في العالم من مستجدات وتغيرات سريعة وتوجهات جديدة تفرض نفسها على المجتمعات في سائر البلدان، وتؤكد الحاجة في بلادنا إلى إحداث تغييرات في المنظومة التربوية قصد تطويرها وتحسينها حتى تواكب التطورات العالمية وتساير التقدم الحاصل في عالم التربية والتعليم. وعلى هذا الأساس تستقطب المنظومة التربوية حاليا الأنظار فأصبحت موضوع تساؤلات ومجالا لعمليات تقويم متعددة وتجدر الإشارة أن تطور هذه الأخيرة يعتبر مؤشر صادق على مدى تطور أي مجتمع أو دولة. فالمعلم هو العامل الرئيسي في أي نظام تعليمي، إنه الشخص الذي يملك مفاتيح هذا الإصلاح فهو بمثابة المهندس الذي يحرك كل هذه المقومات وينسق بين أدوارها جميعا. والواقع أن المعلمين أنفسهم مطالبون شأنهم شأن غيرهم من العاملين في مهن أخرى كالطب والهندسة وغيرها أن يطوروا أنفسهم باستمرار تطويرا ذاتيا كما أن التجديد المستمر في أسلوب التدريس وطريقته ومعاونة الإدارة لإنجاح العملية التربوية أمر هام، وهم أكثر حاجة إلى مثل عمليات التطوير هذه لأنهم يتعاملون مع مستقبل الأمة من خلال إعدادهم لأبنائها في جميع مراحل التعليم المختلفة، وقد اهتمت الدول المتقدمة بنظمها التعليمية و أعطت الاهتمام الأكبر للمعلم من حيث إعداده ، وتدريبه إيمانا منها بمسؤوليته عن إنجاح أو فشل أي نظام تعليمي .

ومما لا شك فيه أن تكوين المعلمين عامل دلالي حاسم في نجاح التلاميذ وفي رفع مردودية المنظومة التربوية، خاصة أن بلادنا تشهد حاليا تغيرات سريعة في مختلف الميادين وبالتالي فإن الرهانات بالنسبة للنسق التربوي جسيمة بسبب ما يجرى في الميادنين الاقتصادي والاجتماع ، ففي وثيقة العمل التي قدمها فروخي Feroukhi [1]، لاحظ أن المدارس العليا للأساتذة بالجزائر كانت ولا تزال تئن تحت وطأة مشاكل متجذرة، أثبتت دراسته الميدانيـة أن من بين 1083مستجوب ، 37.60 %، يقابله 25.00 %، في المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بوهران من المتخرجين عبروا عن رضاهم عن البرنامج التكويني الذي يخص تحضيرهم لمهام التدريس المستقبلية. ونفس النتائج تقريبا تحصل عليها مصمودي زين الدين[2] من خلال دراسته لمشكلات تكوين أساتذة التعليم الثانوي بالمدرسة العليا لقسنطينة ، من حيث أن نظرة أغلبية

ISSN : 2353-0502
EISSN : 2602-5248

الطلبة للتكوين المقدم لهم هي قاتمة وسلبية وجد أن 92.00 %، من الطلبة أكدوا عدم ارتياحهم لعملية التكوين الحالي. الى جانب ذلك يتفق الباحثون على أن فعالية التدريس تتوقف بدرجة كبيرة على البيداغوجيا المعتمدة من طرف المعلم وفي هذا السياق توصل بورتو و بروفي Porter et Brophy [3]، في مراجعة للعديد من البحوث حول دور معرفة المادة الدراسية في فعالية التدريس إلى أن هذه المعرفة هامة ، لكنها غير كافية لتحقيق التدريس الفعال الذي يضمن الفهم الجيد لأغلبية المتعلمين على اختلافهم و تباين قدراتهم على التحصيل. إن النتيجة التي خرجا بها هو أهمية الجمع من طرف المعلم بين معرفة المادة و معرفة البيداغوجيا وخصائص المتعلمين وطرق توصيل المعرفة لهم لكي يكون تعليم هذا الأخير فعالا. انطلاقا مما تقدم يمكننا طرح عدة تساؤلات تمثل اشكالية بحثنا منها :

- **الاشكالية :**

1. اهي تصورات المعلمين (**العاملين بالمؤسسات التربوية ، المتربصين بمختلف المدارس العليا للأساتذة)، و كذا الأساتذة المشرفين على التكوين بذات المدارس** للتكوين البيداغوجي المقدم في المدارس العليا للأساتذة ؟
2. هل خصص في البرنامج المقترح لتكوين معلم التعليم الثانوي بالمدارس العليا للأساتذة جانب هام للتكوين البيداغوجي أم الجانب الأكبر خصص للجانب الأكاديمي المعرفي فقط.
3. ماهي الفروق في تصورات المعلمين (**العاملين بالمؤسسات التربوية ، المتربصين بمختلف المدارس العليا للأساتذة)، وكذا الأساتذة المشرفين على التكوين** للتكوين البيداغوجي المقدم في المدارس العليا للأساتذة حسب المتغيرات البيوغرافية التاليـة (**الجنس، وضعية المعلم/الأستاذ ، التكوين القاعدي المتبع ، مدة التكوين ، الأقدمية المكتسبة).**

1- تعريف التكوين :

إنه بمجرد ذكر كلمة تكوين تتبادر للذهن عدة معاني مختلفة قد تتفاوت في حدودها ومقاصدها، وهذا المصطلح غالبا ما يرتبط بمفاهيم أخرى في ميدان المعلمين/الأساتذة [4] مثل:

- إعداد ، تأهيل ، تربية و تدريب ، صناعة ، التحضير الوظيفي (المعلمين و الأساتذة).
- تكوين المكونين وغيرها..

و في سياق هذا الاختلاف في المفاهيم نجد بشارة جبرائيل [5]يقول: « يستخدم المربون والعاملون في مجال صناعة المعلمين مفاهيم متعددة، كمفهوم الإعداد (Préparation) ومفهوم التأهيل (Qualification)، و مفهوم التدريب (Training)، و مفهوم التكوين (Formation) ».

ISSN : 2353-0502
EISSN : 2602-5248

إن التكوين كمصطلح لغوي يعني التشكيل بمعنى إحداث سلسلة مستمرة من التغيــرات والتعديلات وفق منهج معين أو نسق معين من أجل تغيير الحالة الأولية القائمة إلى حالة متوقعة مسبقا مرغوب فيها وفق جملة من المعايير والشروط المتفق عليها ولو نسبيا لدى الأجهزة الفاعلة داخل المجتمع. فالتكوين يؤدي إلى اكساب الفرد أنماطا فكرية أو أشكالا أدائية وظيفية تهيئه لتأدية ماهو مطلوب منه مصمودي زين الدين[6]. أوبطريقة أخرى هو« مجموعة من نشاطات التعلم المبرمجة بهدف إكساب الفرد والجماعات المعارف والمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على التكيف مع المحيط الاجتماعي المهني من جهة، وتحقيق فعالية التنظيم الذي ينتمون إليه من جهة ثانية ..» بوحفص[7]. لهذا نجد أن كلمة تكوين مرتبطة عموما بكلمة تربية رغم وجود فروق اصطلاحية بينهما .

1- 1 التكوين و التربية :

يميز بربوم Berbaum [8] ، بين التربية والتكوين، فعندما نتكلم عن التربية Education ، إننا نقصد عادة ذلك النشاط الذي يوجه للصغار و الذي يهدف إلى تنمية سلوك الحياة Savoir être، و يبقى غير رسمي فيما يخص تنظيمه و إجراءه. أما عندما نتحدث عن النشاط الموجه نحو الكبار أو الراشدين فإننا نستعمل كلمة **التكوين** والمقصود به ذلك النشاط الذي يهدف إلى تنمية طرائق اكتساب المعرفة الفكرية و المهارات الأدائية أكثر من اكتساب أسلوب الحياة. ويضيف بربوم Berbaum، تميزا أخر إلى ما سبق بين المفهومين إذ يرى أن كلمة تربية تشير إلى نشاط طويل الأمد غير محدد بدقة في الزمن و أهدافه عموما غير صريحة كثيرا .أما كلمة تكوين تعني تدخلا يتم في مدة زمنية محددة بأهداف محددة تحديدا جيدا و دقيقا .

أما عبد الكريم بوحفص [9] ، فيذهب إلى أنه وبالرغم من التشابه الواضح بين التربــية و التكوين،إلا أنه يمكن التمييز بينهما فيما يلي فيما يخص المجتمع المقصود ، إن **التربية** عملية موجهة للأطفال والشباب لما يتميزون به من خصائص ونقص في المعلومات والمعارف، في حين يتوجه **التكوين** إلى فئة الراشدين المندمجين مهنيا واجتماعيا. كذلك التربية عامة هدفها التنشئة الاجتماعية وخدمة المجتمع في حين أن هدف التكوين خاص يمس عادة أحد الجوانب فقط كالمعارف و الاتجاهات.

1- 2 التكوين و التدريب :

فبالنسبة لمفهوم التدريب أورد الشاعر في كتابه " أسس تصميم و تنفيذ البرامج التدريبية " [10] ما يلي :

« **التدريب** هو الوسيلة التي تهيأ الفرد لأداء مهمة إدارية كانت أم فنية بكفاءة عالية ، مردودها إضافة جيدة في البناء العام للمجتمع الذي يعيش فيه هذا الفرد .. و ينتهي إلى القول ..إذا كان التعليم هو تغيير مرغوب في السلوك عن طريق إكساب الفرد المعارف والمعلومات، فـان التدريب يعنى بإعداد الفرد للقيام بتطبيق تلك المعارف والمعلومات في حياته المهنية وبمعنى آخر فان التدريب هو تحويل المعارف والمعلومات إلى مهارات تطبيقية يستطيع المتدرب من خلالها الإفادة مما تعلمه في بداية حياته ... ».

1- 3 التكوين و التعليم :

حاول هونوري Honoré[11] ، كذلك أن يميز بين التعليم Enseignement و التكوين Formation، فأورد أن التعليم « نقل للمعرفة ترتبط ممارسته بملكات الاكتساب لدى الأعمار المختلفة ونتيجته إلى حد ما متوقعة وقابلة للمراجعة من أجل التأكد من صحته ولكن ما هو غير متوقع هو ما يقدمه التعليم لمتلقي المعارف، وكيفية التأليف بينهما وبين المعارف الأخرى على مستوى المدى الطويل إلى حد ما و النشاط الذي يؤدي إلى تشجيع واستثارة هذه النتائج غير المتوقعة هو "التكوين" ».

إجمالا يمكن أن نستنتج تعريفا مجملا مفاده أن «« **التكوين عملية ذات غايات وأهداف محددة مسبقا، الغرض منها إكساب فئات عمرية تجاوزت السن المدرسي معـــارف و مهارات واتجاهات ضرورية للقيام بمهمة أو وظيفة، أو تحسين كفاءة القيام بها ضمن حيز زماني و مكاني كاف وملائم لطبيعة المهام المكون لأدائها »» .**

2- تكوين المعلمين :

2-1 مفاهيم (المدرس) المعلم :

نظرا للدور المنوط بالتربية، نجد أن هناك جملة من التعاريف المحددة لمفهوم المدرس، [12] ، فقد يطلق عليه بالمربي، واخرى بالمعلم،و ثالثة بالمدرس..فتعدد هذه المفاهيم له مغزاه وأهدافه، نظرا لمهامه المختلفة ،و التي تتوضح لنا من خلال التعاريف التالية :

أ- تعريف دي لاندشير Gilbert Delandshere « المدرس هو الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدارس ».

يقارب هذا التعريف مفهوم المدرس بمفهوم المربي، الذي يشرف على تربية و توجيه القاصرين نحو المثل و القيم الاجتماعية. و لئن كان هذا التعريف قد حصر مهمة المدرس في التربية،الا أن ذلك يعتبر دورا موازيا لأدوار المدرس.. ولهذا فهو تعريف محدود،و لا يعبر عن التكليف الحقيقي للمدرس الذي يجعل مهمته عملية معقدة [13] وصعبة،و تتطلب منه عدة تأهيلات و صفات مهنية.

ب- تعريف تورستن حسين Torsten Husen « المدرس هو منظم لنشاطات التعلم الفردي للمتعلم، عمله مستمر ومتناسق، فهو مكلف بادارة سير وتطورعملية التعلم،وأن يتحقق من نتائجها ».

2-2 تعريف تكوين المعلم :

إن التعليم وظيفة ذات مواصفات متميزة، لذلك فالمصطلحات المعبر بها يجب أن تكون مضبوطة بشكل جيد. فكما لاحظ ذلك بشارة [14] ، إنه كثيرا ما تختلط مفاهيم مثل الإعداد ، التأهيل و التدريب والتكوين . فأصبح المربون يطابقون بين هذه المفاهيم رغم التباين بينها فالعلوي [15] ، تحدث عن التكوين و التدريب بنفس المعنى .. كذلك محمد الأمين [16]، حين عنون مقال له " تدريب معلمي المرحلة الابتدائية في السودان" إلى جانب رشدي أحمد طعيمة [17] ، حين عنون كتابه"المعلم كفاياته ، إعداده ، تدريبه"، إلى جانب أحمد الخطيب [18]، فـي كتابهما " التدريب الفعال "..وهناك من استعمل مفهوم الإعداد للدلالة على التكوين منها عفاف المطيري [19]، "الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم و تنميته مهنيا "، وسهيل أحمد عبيدات [20]، في كتابه " إعداد المعلمين و تنميتهم"،بخلاف ذلك فقد استعمل بشارة عبارة التكوين المهني للمعلم في عنوان مقاله" متطلبات الثورة العلمية و التكنولوجية في التكوين المهني للمعلم " [21]. أما الحريقي [22] ، فقد فضل استعمال عبارة " الإعداد التربوي " في عنوان مقال له " فاعلية الإعداد

التربوي في الموقف المهني للمعلمين و المعلمات قبل التخرج "،إلى جانب بوسنة [23] ،في مقال له " التكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي "، وكذا أحمد مسعودان [24] ،" الإعداد البيداغوجي و الاجتماعي للمعلم" و منهم من استعمل عبارة التكوين للدلالة على المعارف المحصلة من المدارس العليا و كليات التربية منها بلقاسم بلقيدوم [25]، في دراسته" نظرة تحليلية نقدية لأهداف تكوين المعلمين في الجزائر " و كذلك مصمودي ، [26] ي دراسته" مشكلات تكوين أساتذة التعليم الثانوي كما يراها طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالجزائر " إلىجانب ما قام تليوين في دراساته حول تكوين المعلمين [27]، و [28]، وكتابـــه " التكوين في التربية " [29].

3-2 التكوين البيداغوجي لمعلم التعليم الثانوي :

إن نجاح المعلم في ممارسته لمختلف الأنشطة البيداغوجية، يتوقف على مدى توفر الخصائص والشروط الأساسية في شخصيته بمختلف جوانبها البيولوجية، العقلية، النفسية، والاجتماعية والتي تتطلبها عملية التعليم كعملية بيداغوجية واجتماعية في نفس الوقت. تلك الخصائص والشروط يفترض أن تتوفر لدى المعلم بفضل إعداد بيداغوجي متكامل يسمح له بأداء أدواره على أكمل وجه .. فما المقصود بالإعداد البيداغوجي للمعلم ؟[30] .

يتصور الكثير أن أي فرد متمكن من مادة تدريسية يستطيع أن يدرسها،لكن في حقيقة الأمر وباجماع العديد من الباحثين فعالية التدريس تتوقف بالدرجة الأولى على البيداغوجيا المعتمدة من طرف المعلم. وبالتالي كان مهما الجمع من طرف المعلم بين معرفته للمادة المكلف بتدريسها وكذا البيداغوجيا الى جانب معرفة خصائص المتعلمين لكي يكون تعليم هذا الأخير فعالا. وبالتالي نقول أن التكوين البيداغوجي يعتبر من أهم ركائز نجاح معلم التعليم الثانوي في ممارسته لمختلف الأنشطة البيداغوجية، وهو يعتبر ترجمة لمدى توفر الخصائص والشروط الأساسية في شخصية المعلم بمختلف جوانبها البيولوجية و العقلية، النفسية، الاجتماعية إلى جانب كيفية توظيفه لمخرجات تكوينه (الكفاءات المحصلة)، في المواد التربوية والنفسية التي تلقاها أثناء تكوينه بالمدرسة العليا للأساتذة .

إن عملية التعليم هي مرحلة عملية تتم بواسطتها ترجمة المنهج الدراسي وما يشمله من أهداف ومعارف وأنشطة إلى سلوك واقعي ومحسوس لدى التلاميذ. وعملية التعليم هي عملية معقدة ومركبة [31] ، ذلك أنها تتكون من عدة عمليات فرعية وفعاليات لانستطيع عزل جانب منها عن الجوانب الأخرى لأن تحضير الدروس، التنفيذ، التقويم، هي عمليات متكاملة ومتداخلة ولا يمكن الاستغناء عن أحدها. إلى جانب الوسائل التعليمية المعينة وطرق التدريس والتوصيل لا يمكن التغاضي عنها،كل تلك الأنشطة و الفعاليات هي تدخل ضمن جانب هام من عملية التعليم ألا وهو الجانب البيداغوجي أو الخلفية البيداغوجية لعملية التعليم [32] .

من هذا المنطلق و على اعتبار أن المعلم هو المسؤول الأول و الأخير عن أداء مهام ووظائف وأنشطة التعليم أداء يمكنه من الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة والمخططة للنظام التعليمي والتربوي ككل في المجتمع ، فإننا نقول أنه من الضرورة بمكان إعداد المعلم إعدادا بيداغوجيا يهتم فيه بالأساس على تنمية مهاراته وخبراته ومعارفه لممارسة عملية التعليم ، بحيث يفهم أصول هاته الأخيرة ويستوعب كيفياتها

ISSN : 2353-0502
EISSN : 2602-5248

وطرق ووسائل إتمامها على الوجه الأكمل. « إن جوهر التدريب الحقيقي هو ما يؤديه رجال العلم في ميدان التعليم نفسه ..فالتدريب مرتبط ارتباطا تاما ومسؤولا مسؤولية كاملة على تنمية المعلمين ، ومن ثم عملية التعليم نفسها ...فالعملية التعليمية ليست عملية ميكانيكية متكررة، بل لابد من الإبداع والتجديد ومن مواجهة المواقف ، والمشكلات وعلاجها » محمد مصطفى زيدان[33]، ويمكن تبويب أهم العناصر التي تدخل في الخلفية البيداغوجية كما يلي:

المحور الأول " الخاص بالجوانب المتعلقة بتسيير القسم و الأمور المرتبطة بذلك "

- فهم المعلم للدور الإرشادي والتوجيهي للتلاميذ .

وذلك بمساعدة تلاميذه على التكيف الاجتماعي والنفسي مع مجتمع القسم والمدرسة من خلال تحقيق النمو الوجداني والمعرفي لديهم كهدف أساسي من التعليم والتربية الحديثين.لذلك يتعين عليه مساعدة تلاميذه في حل مشاكلهم الشخصية، والاجتماعية

المحور الثاني "الخاص بالجوانب المتعلقة بتحضير وتنفيذ الدروس والأمور المرتبطة بذلك "

- فهم عملية التعليم و قواعدها وكل ما يتعلق بها من مراحلها ومسؤولياتها والمؤثرات عليها:

وهذا عنصر جد هام من عناصر الخلفية البيداغوجية في تكوين المعلمين لممارسة عملية التعليم، ذلك لأن من شروط نجاح المعلم في مهمته لابد له من التحكم في عملية التعليم تحكما جيدا و ذلك من خلال :

–

عرفته الدقيقة بكيفيات تحضير الدروس و إعدادها ، ذلك أن إعداد الدروس خطوة أساسية لنجاحه [34] ، وخلالها يتمكن المعلم من تحديد الأهداف التعليمية التي يرغب الوصول إليها عند إلقائه للدرس.

– اختيار أحسن الطرق المناسبة للتعليم .

من خلال تحليل المعلم لمادته المدرسة تحليلا جيدا يتمكن من اختيار أحسن الطرق المناسبة للتعليم، حيث « أن طريقة التدريس هي كيفية تنظيم واستعمال مواد التعلم والتعليم لأجل بلوغ الأهداف التربوية المعينة » بن دانية [35].

– اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للتعليم .

يجب على المعلم أن يكون على دراية بكيفيات اختيار الوسائل التعليمية المعينة على حسب الدروس الملقنة، حيث أن الاختيار والقدرة عليه هي من أهم شروط نجاح المعلم في توصيل المعارف إلى التلاميذ، وتقريب المعاني المجردة إلى عقولهم بفهمها فهما محسوسا .. « يفيد بعض المربين بأن التعليم يحدث لدى التلاميذ بسهولة وبدرجة عالية كلما استخدم في تحصيله وسائل تعليمية تجسد بقدر الإمكان الحياة الواقعية وخبراتها » حمدان محمد زياد [36] .

– استيعابه لمختلف طرق التدريس الحديثة و كيفيات تطبيقها:

حيث أن الحاجة الماسة إلى تحسين الطرق التدريسية التي تناسب البيئة الاجتماعية للمتعلم ، تثير فيه الروح الإبداعية..

المحور الثالث " الخاص بالجوانب المتعلقة بالتقويـم و مختلف أساليبه "

ISSN : 2353-0502
EISSN : 2602-5248

- فهم مختلف أساليب التقويم الحديثـة والتحكم في تطبيقاتها:

يعتبر التقويم العملية الأخيرة من عمليات وأنشطة التعليم، يتمكن خلالها المعلم من قياس مدى التغير الطارئ في سلوك المتعلمين، وبالتالي مدى تحقيق الأهداف المخططة والمحددة بدقة، وبفضل ذلك يمكن للمعلم أن يحدد جوانب النقص والخلل في العملية التعليمية ككل ومنه توجيه وترشيد الخطط الممكنة من استدراك ذلك النقص و الخلل. ولكي يتمكن المعلم من التقويم الجيد والفعال للعملية التعليمية، من الضروري أن يستوعب شروطه ووسائله الحديثة، التي تقيس فعليا التغيرات الطارئة على سلوكات المتعلمين، ولكن مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، فالتقويم يمكن المعلمين، من معرفة مدى فاعلية خبراتهم في المنهج وطرق التعليم وشروطه وأنواع النشاطات و إدخال خبرات [37] .

المحور الرابع "الخاص بالجوانب المتعلقة بالإلمام بعلوم التربية وعلم النفس ومختلف التطبيقات "

- فهم نظريات التربيـة:

إن المعلم لا يمكن له أن يفهم عملية التعليم دون فهمه للتربية، لأن التعليم هو عملية جزئية من العملية الشاملة التي هي التربية، و« .. كي يكون المدرس على صلة بكبار المربين فيقتبس من أرائهم و يستفيد من تجاربهم .. » **[38]** ، كما أن المعلم من خلال دراسته للتربية وما يتعلق بها من قواعد وأسس يستوعب الفكرة التي مؤداها أنه مربي قبل أن يكون ملقن ومحرر معلومات ومعارف.. قال سيشرون المربي الروماني « مما يخالف العقل أن يقوم بتعليم الأطفال قوم لايعرفون شيئا عن قواعد التربية ومسائلها» [39] . ويردف جوزيف بين أحد علماء التربية الأمريكيين « أننا لا نتردد في أن نقول أنك لا يمكنك أن تعلم إلا إذا عرفت الغرض من التربية ، وتمكنت من معرفـة وسائلها وطرقها فنا من الفنون ، وعرفت قواعدها علما من العلوم، ودرست ما قاله و ما جربه علماء التربية و فلاسفتها.. » [40].

- دراسة وفهم علم النفس و فروعه:

من شروط نجاح المعلم في أدائه لعملية التعليم، فهمه لشروط التعلم ودوافعه لدى المتعلمين، وأن يكون دارسا وفاهما لشخصيات تلاميذه و مراحل نموها البيولوجي، العقلي النفسي والاجتماعي، و فاهما للأنماط والدوافع السلوكية لدى التلاميذ، وكل ذلك من أجل مراعاتها خلال كل مراحل عملية التعليم من تحضير وتنفيذ وتقويم. ذلك أن هناك فروق بين التلاميذ في نموهم وتنشئتهم.. كل هذه الحالات لابد من مراعاتها خلال التدريس والعمل جاهدا على دراستها و فهمها.. فعلم النفس يلعب دورا هاما في إعداد وتكوين المعلمين، وفي تحضيرهم لممارسة عملية التعليم، فهو يزودهم بعدد من الحقائـق والمبادئ و المفاهيم في مجال المعلومات المهنية، و المهارات و القدرات، وفي مجال الاهتمامات و الاتجاهات ..[41] ،

ومن خلال استيعاب الأستاذ وفهمه لأنماط السلوك ودوافعها لدى التلاميذ، يتمكن من تبرير سلوكياتهم داخل القسم الدراسي فيحدد وسائل الجـزاء والعقاب الضرورية وذلك ما يجعله يؤدي عملية التعليم بكل عدل و مساواة ودون أي حرج[42] .

- فهم المعلم و استيعابه للمبادئ و القيم التي ينهض عليها النظام التربوي في المجتمع:

ISSN : 2353-0502
EISSN : 2602-5248

ذلك أن النظام التربوي في المجتمع ينبع من القيم الثقافية السائدة فيه وعن السياسة الاجتماعية والفلسفة التنموية المتبعة في ذلك المجتمع ، والمعلم هو المطبق الرئيسي للمناهج والبرامج التعليمية التي يترجمها إلى سلوكات ذهنية وفكرية وحركية يكتسبها التلاميذ في القسم الدراسي، تلك المناهج الدراسية التي تنبع أهدافها العامة من الأهداف العامة للنظام التربوي للمجتمع ككل. لذلك لابد على المعلم من استيعاب كل المبادئ و القيم التي ينهض عليها النظام التربوي في المجتمع ككل [43] .

- فهم المعلم للأصول الإدارية للتربية و التعليم في الجزائر و احترامها:

فالمعلم الناجح والمعد إعدادا بيداغوجيا جيدا، يكتسب من خلاله جملة الأخلاق المهنية التي يجب أن يتحلى بها و تجعله ينجح في عملية التعليم وذلك من خلال معرفة العلاقات الواجب إقامتها مع الزملاء والإدارة ، واحترامها من خلال معرفة القوانين والتشريعات التي تحكم عمله وواجباته بفضل دراسته لإدارة التربية والمنظومة التربوية والتشريع المدرسي.

- فهم دوره في القيام بالبحوث التربويـة:

فالمعلم لا يكمن دوره في مجرد أداء عملية التعليم وكل ما يتصل بها فحسب، وإنما هو باحث و مبتكر حيث أنه يقوم بالبحوث التربوية من أجل فهم وتفسير كل المشكلات التي تعترضه وتعترض نجاح العملية التعليمية فيتجاوزها، كما أن المعلم يبحث ويجدد معلوماته ..حيث أن للاضطلاع اليومي أثر كبير في نجاح المدرس في مهمته [44] و تتطلب مهنة التدريس دوام القراءة و البحث .

3- أهمية التكوين البيداغوجي لمعلمي التعليم الثانوي في السياقين المحلي و العالمي :

3-1 - أهمية التكوين في هذا العصر :

إن مفهوم التكوين أصبح في الوقت الحاضر مفهوما جوهريا شديد التعقيد نظرا لتعدد مقاصده وأهدافه، بحكم تعدد السياقات التي يرد فيها، خاصة إذا علمنا أن القرن العشرين عرف باسم (قرن التربية أو قرن التكوين) ،إن الملاحظ هو أن تكوين المعلمين ليست بظاهرة ظهرت منفصلة مستقلة منفردة كحدث، بل أنها تدخل ضمن سياقات تاريخية واجتماعية أوسع، بل سمة مميزة تضاهي في إبعادها وأهميتها وأثرها اختراع الكمبيوتر وغزو الفضاء فيري ferry [45] .

لقد أصبح التكوين قانونا طبيعيا لابد من الخضوع له والمرور به من أجل الحصول على الاعتراف الاجتماعي و المهني . لقد أصبح الشعار" تعلـم لتكون "، أنه كما يلاحظ ذلك دوبر و فارن Dauber & verne [46] ، لقد أصبح محكوم علينا بالتكون أو التتلمذ مدى الحياة . فالمعلم بلغة الإحصاء، ومناهج البحث هو المتغير الوسيط الذي تستند إليه المخرجات بمواصفات معينة. وفي ما يخصه كذلك لا تتردد في الأوساط التربوية خاصة بين العام والخاص على سبيل العموم أوجه النقد التالية:

– عدم التحديد الدقيق للكفاءات اللازمة للمعلم في مختلف المستويات استناد إلى البحوث الجامعية العلمية.

ISSN : 2353-0502
EISSN : 2602-5248

– وجود هوة بين برامج التكوين الحالية و بين ما يحتاجه المعلم فعلا للقيام بواجباته تجاه تلاميذه حيث أن أهم أسباب الخلل في العملية التربوية هو فقدان خطوط الاتصال بين الطـــالب في الجامعة و ما يمارسه بالفعل مع تلاميذه في القسم .

– فشل في برامج التكوين الملاحظة في تزويد المعلم بما ينبغي تزويده بـه من معلومات متجددة . و لعل مصدر هذا
الفشل هو سوء الإعداد ، و التخطيط لبرامج تكوين المعلمين.

2-3 – بعض الحدود المرتبطة بتكوين المعلمين في هذا العصر:

بمراجعـة العديد من الدراسات نخص بالذكر ، دراسة تيلوين [47] ، فروخي [48] ، بلقيدوم [49] ، مصمودي [50] ، بوسنة [51] ، تيلوين [52] ، بوسنة [53] ، ،باسم علي حوامدة [54] ، أحمد علي كنعان [55] ، وأخرون.. والتي خصت بالدراسة لأهم الحدود المرتبطة بتكوين المعلمين حاليا، أمكننا الوقوف عند بعض الملاحظات منها :

1. عجزبرامج الإعداد والتدريب في تزويد المعلم بمهارة التعلم الذاتي مع غياب الرؤية الكلية الشمولية لقضايا التربية والتعليم والمعلم

2 . الجهات المسؤولة عن تكوين المعلمين، والتفاوت في مستوى التكوين(وزارات التربية ،الجامعات ومدارس عليا، المعاهد).

3 . النمطية من حيث اعتماد خطط دراسية موحدة لجميع الطلبة الملتحقين ببرامج التكوين.

4 . غياب وعدم وضوح برامج تكوين المدرسين ، والتفاوت في التركيز على مستوى المكونات الأساسية لبرامج التكويـن .

5 . لا يحظى الجانب العملي التطبيقي بالقدر الكافي من الاهتمام .. الأمرالذي ينعكس على المعلم أثناء أداء أدواره في عملية التعليم، فما يزال دور كليات التربية أو المدارس العليا ينحصر في تخريج أعداد كبيرة من المعلمين غير المؤهلين بدرجة كافية. إضافة إلى عدم وجود معايير علمية في طرق الاختيار تتلاءم مع حاجات المجتمع شامي[56] ،مما أدى ذلك كله على تخريج معلمين غير قادرين على التأقلم مع التغيرات والمستجدات ومواكبتها، أوالقيام بعمليات تحسين وتطوير للنظام التربوي.

6 . ضعف التنسيق بين الجوانب الأكاديمية والثقافية والمهنية للبرنامج حيث ينظر له وكأنه مجموعة من المواد الدراسية المنفصلة.

7 . استخدام الأساليب التقليدية في الإشراف والتوجيه والمتابعة وكذلك في عملية تقويم الطلبة المعلمين.

8 . جمود مناهج وبرامج تكوين المعلمين وتركيزها على المجال المعرفي وقلة اهتمامها بالمجالات الأخرى والتي قد تنمي المهارات وتكشف القدرات الإبداعية وتشجيع الابتكار والتجديد.

9.لا زالت هناك مشكلات كثيرة تواجه الطلبة المعلمين في التطبيق والتدريب العملي أو ما يسمى بالتربية العملية والتي تعد الجزء
الأساسي من عملية تكوينهم، فهي الميدان الفعلي الذي يبرز المواهب ويصقل القدرات ويكسب المهارات ويرفع الكفايات

و لعل أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في هذا الجانب :

أ . نقص الإعداد الأكاديمي للطلبة المعلمين في مادة التخصص.

ب . نقص الإعداد التربوي ، يبدأ الكثير من الطلبة في التدريب أو التربية العملية قبل إتمام دراسة طرق التدريس الخاصـــة وما تتطلبه عملية التدريس من تخطيط و تنظيم وضبط إدارة القسم وغير ذلك من العمليات والأمور التربوية.

ج . ضعف اتجاهات الطلبة المتدربين نحو مهنة التدريس، والخوف من ممارسة هذه المهنة إضافة إلى عدم إتاحة الفرصة للتدرج في التدريب بسبب قصر الفترة المخصصة لذلـك وعدم تواصلها و استمرارها.

د . عدم اختيار المعلم الأفضل ليتعاون مع الطالب المتدرب ، وتقديم الإرشاد والتوجيه للمتدربين.

على أثر ذلك وفي ضوء التحديات التي تواجه بلدنا، ومع القصور في برامج إعداد المعلم وتكوينه تتأكد الحاجة الماسة للقيام بمراجعة متأنية وجذرية لبرامج إعداده وتكوينه في المدارس العليا بما يتلاءم مع التطور السريع الحادث في مجال المعرفة التربوية والممارسة التعليمية، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال تبني إستراتيجية جديدة لإعادة بناء المعلم والارتقاء به وإصلاحه ورفع كفاياته وتفعيل دوره. إن التحديد الدقيق للمهارات اللازمة للمعلم وأشكالها المختلفة التي ينبغي أن يقوم بها داخل القسم أمر ضروري وإذا أريد لنا بناء منهجية هذا المعلم على أساس علمي، ولعل أكثر مظهر من مظاهر ضعف برامج تكوين المعلم هوالتباعد بين ما يدرسه الطالب في المدارس العليا لتكوين الأساتذة وما يمارسه في الواقع داخل الأقسام الدراسية مع تلاميذه، ويستلزم في هذه العلاقة أن نحدد على وجه الدقة ما يكتسبه المعلم من كفاءات في ضوء ما يمارسه بالفعل من مهارات .. و من أجل هذا تعالت الكثير من الأصوات في ميدان تكوين المعلمين مطالبة إعادة النظر في الطريقة والأسلوب .

4 – منهجية البحث :

ان الهدف الأساسي المتوخى هو معرفة مدى فعالية التكوين البيداغوجي بالمدارس العليا للأساتذة وهذا بالرجوع إلى تصورات معلمي التعليم الثانوي المتخرجين العاملين بالثانويات، والطلبة المتربصين في السنة الدراسية (2011/2010) ، وكذلك المشرفين على التكوين ، ويمكن حصر أسباب اختيار هذا الموضوع فيما يلي:

4-1 أسباب اختيار الموضوع :

أ – نقص في الدراسات التشخيصية التي خصت مدى فعالية التكوين البيداغوجي بالمدارس العليا للأساتذة.

ب - نقائص الأساليب التقييمية والتقويمية الحالية لبرامج التكوين.

ج - عدم وجود محك موضوعي لتقويم المعلم المتخرج من المدارس العليا للأساتذة تربويا.

4-2 الأهداف العلمية والعملية للبحث :

نظرا للأهمية التي يكتسبها التكوين البيداغوجي لمعلمي التعليم الثانوي سعينا إلى تحديد أهدافا تم حصرها فيما يلي :

– **تشخيص** واقع برامج التكوين البيداغوجي لمعلمي التعليم الثانوي بالمدارس العليا للأساتذة بالجزائر .

ISSN : 2353-0502
EISSN : 2602-5248

– **تحديد** تصورات مختلف الأطراف المعلمين ،المكونين لمدى فعالية برنامج التكوين المقدم في اكساب الكفاءات الضرورية

– **تقديم** اقتراحات لمساعدة الجهات المسؤولة (وزارة التربية الوطنية ووزارة التعليم العالي و البحث العلمي)،على ايجاد الحلول المناسبة لمشكلات التكوين البيداغوجي لما تتوصل اليه الدراسة من نتائج.

4-3 فرضيات البحث:

نظرا للأهمية التي يكتسبها هذا الموضوع سعينا إلى الاجابة على الأسئلة الخاصة بموضوع البحث.

1. يوجد تقارب في تصورات معلمي التعليم الثانوي العاملين، المتربصين والأساتذة المكونين لمدى فعالية التكوين البيداغوجي المقدم بالمدارس العليا للأساتذة من حيث (تسيير القسم بصورة جيدة، توصيل المعلومات، فهم مختلف أساليب التقويم، فهم سيكولوجية المراهقين).
2. ما مدى التقارب الموجود بين تصورات معلمي التعليم الثانوي العاملين، المتربصين والأساتذة المكونين لمدى فعالية التكوين البيداغوجي المقدم بالمدارس العليا للأساتذة.
3. توجد فروق في تصورات معلمي التعليم الثانوي العاملين، المتربصين والأساتذة المكونين لمدى فعالية التكوين البيداغوجي المقدم بالمدارس العليا للأساتذة من حيث (تسيير القسم بصورة جيدة ، توصيل المعلومات فهم مختلف أساليب التقويم ، فهم سيكولوجية المراهقين) ، حسب المتغيرات التالية (الجنس ، التكوين القاعدى المتبع، مدة التكوين القاعدي، الأقدمية المكتسبة)

4-4 الدراسة الاستطلاعية: تم اجراء دراسة استطلاعية في :

– المدارس العليا للأساتذة: القبـة (الجزائر)**-** بوزريعة (الجزائر) **-** قسنطينة (الجزائر).

– 115 ثانوية، وفي (06)ولايات ، وهي بومرداس، الجزائر ، البليـــدة تيبازة، البويرة، تيزي وزو..

4-5 تحليل مجال السلوك :

- **تحديد المحاور الرئيسية للمقياس:** تم تحديد أربع محاور أساسية للبحث و هي .

أ. **القدرة على تسيير القسم بصورة جيدة :** يعبر هذا المحور عموما عن العلاقة البيداغوجية بين المعلم والتلميذ

ب. **القدرة على توصيل المعلومات:** يعبر هذا البعد على تهيئة جميع الظروف لتوصيل المعلومات والمعارف ..

ت. **القدرة على فهم مختلف أساليب التقويم :** وجوب إدراك معلم التعليم الثانوي لبعض المفاهيم الأساسية ..

ث. **القدرة على فهم سيكولوجية المراهقين :** معرفة معلم التعليم الثانوي لخصائص المراهقين ، الفروقات الفردية..

- **اعداد الفقرات:**

تم اعداد العبارات في شكل مقياس أولي يضم 140 فقرة مترجمتا لمختلف المحاور الأربعة السابقة.

- **دراسة الخصائص السيكوميترية :**

أ- قام الباحث بعرض تلك البنود على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص أساتذة وبناء عليه احتفظ الباحــث بـ **70** فقرة مشكلة للمقياس المعدل أوليا .

ب- ولأجل التحديد أكثر لعبارات المقياس عمد الباحث في مرة أخرى إلى عرضه على نفس مجموعة المحكمين للتأكيد أو تعديل ملاحظاتهم المقدمة في المرحلة الأولى فكان وأن اقترح هؤلاء إلغاء 04 بنود في المحور الرابع.

ت- تطبيق المقياس في صورته الأولية المعدلة (66 بند) على عينة من معلمي التعليم الثانوي (فروع علمية، فروع أدبية، فروع تقنية) بلغ عددهم 120 معلم (ة) اختيروا بطريقة عشوائية فأجابوا على المقياس.. وبعد جمع الإجابات فرزت فرزا أوليا حيث ألغيت 14 إجابة لعدم موافقتها لإجراءات الإجابة ...أين تم تنقيط الإجابات المحصلة بحيث أعطيت درجة واحدة لكل بند وهي تتراوح بين نقطة واحدة وخمس نقاط ثم استخرجت الدرجة الكلية لكل إجابة.

- تحليل النتائج تحليلا إحصائيا باستخدام الإعلام الآلي SPSS .

- **دراسة الصدق و الثبات:**

دراسة الصدق : اعتمد الباحث لدراسة صدق المقياس على **صدق المضمون ، صدق الاتساق الداخلي**، اتضح أن جميع بنود المقياس دالة إحصائيا عند 0.01.

- **دراسة الثبـات.** استخدام معامل **ألفا كرونباخ :** و قد بلغ الثبات بهذه الطريقة **0.981** و **جوتمان 0.909 .**

4- 6 عينة البحث و كيفية اختيارها:

تتكون عينة الدراسة من **1471** معلم(ة) وأستاذ (ة) تتوزع على ثلاثة فئات هي:

العينـــــــة	التكرار	النسبة
معلمي التعليم الثانوي خريجي المدارس العليا العاملين	713	% 48.50
معلمي التعليم الثانوي المتربصون حاليا 2011/10 بالمدارس العليا	663	% 45.10
الأساتذة المكونون حاليا 2011/10 بالمدارس العليـا للأساتـــذة.	95	% 06.50
المجمـوع	**1471**	% **100.00**

الجدول (01) التركيبة العامة لأفراد العينة من حيث **وضعية الأستاذ.**

4-7 الإجراءات العملية :

تم تطبيق هذا المقياس ابتداء من الأسبوع الأول من السداسي الثاني للسنة الجامعية 2011/10.

4-8.الأدوات الإحصائية المستعملة في معالجة البيانات:

الإحصاء الوصفي الانحراف المعياري ، المتوسط الحسابي ، النسبة المئوية.

الإحصاء التحليلي : الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، T.test .

ISSN : 2353-0502
EISSN : 2602-5248

5 – عرض و تحليل النتائج :

5- 1 تصورات أفراد العينة للتكوين البيداغوجي المقدم في المدارس العليا للأساتذة:

عند مقارنة إجابات الأساتذة المشرفين على التكوين بالمدارس العليا و معلمي التعليم الثانوي العاملين بالمؤسسات التربوية وكذا معلمي التعليم الثانوي المتربصين نلاحظ أن تصوراتهم كانت متقاربة بدرجة كبيرة جدا سواء عند الموافقة أو العكس، و ترجم ذلك أنه من بين أربع بنود المختـــارة (التي حصلت على المراتب الأولى أو الأخيرة) ، نجد تطابق بين أفراد العينات تصل الى 75 % . أي يوجد فعلا تقارب في تصورات أفراد العينة لمدى فعالية التكوين البيداغوجي المقدم في المدارس العليا للأساتذة.

5- 2 تأثير بعض العوامل :

5- 2 - 1 عـامـل التكوين القاعدي **(المدارس العليا للأساتذة** القبة ، بوزريعة ، قسنطينة ، وهران **):**

المحاور	المدرسة العليا القبة			المدرسة العليا			المدرسة العليا			المدرسة العليا		
	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحر اف المعي	حج م الع	المتو سط الحس	الانحرا ف المعيار	حج م الع	المتو سط الحس	الانحرا ف المعيار	حج م الع	المتو سط الحس	الانحرا ف المعيار
تسيير	666	62.80	**10.**	5	64	**10.**	2	66	**07.**	1	66	**13.**
توصيل	666	70.38	**11.**	5	72	**12.**	2	76	**08.**	1	71	**09.**
فهم	666	64.35	**12.**	5	67	**12.**	2	69	**09.**	1	67	**09.**
فهم	666	55.75	**11.**	5	61	**10.**	2	61	**09.**	1	58	**12.**
المجموع	666	**253.2**	**39.**	5	**26**	**39.**	2	**27**	**30.**	1	**26**	**40.**

الجدول رقم (02) نتائج الإحصاء الوصفي على أساس متغير التكوين القاعدي .

من خلال الجدول (02)، المبين للنتائج المحصلة عند إدخال متغير التكوين القاعدي بما فيهم **خريجي وطلبة وأساتذة المـدارس العليا للأساتذة** (القبة ، بوزريعة ، قسنطينة ، وهران)، يمكننا إبراز النقاط التالية:

- المتوسط الحسابي عند خريجي وطلبة وأساتذة المدرسة العليا بقسنطينة دائما أعلى مقارنة مع خريجي وطلبة وأساتذة المدرسة العليا للقبة ومتقارب مع خريجي وطلبة وأساتذة المدرسة العليا ببوزريعة.

- هناك تقارب في متوسطات بعض المحاور عند من كان لهم تكوين قاعدي أو يشرفون عليه بالمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة والمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة ، على حد سواء، ممثلة في المحور الأول (تسيير القسم بصورة جيدة) و المحور الثالث (فهم مختلف أساليب التقويم) ففي المدرسة العليا بقسنطينة نجد متوسط هذه المحاور(66.81 – 69.67) ، وفي المدرسة العليا ببوزريعة نجد (64.37-

ISSN : 2353-0502
EISSN : 2602-5248

67.34)، وتفسير ذلك يرجع كون هذين البعدين حصلا على متوسط متقارب عند العينة ككل .

- نلاحظ بأن التشتت عند **خريجي وطلبة وأساتذة** المدرسة العليا للأساتذة بالقبة أعلى عموما منه مقارنة **خريجي وطلبة وأساتذة** المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، في المحور الرابع (11.07- 10.17)، ومع **خريجي وطلبة وأساتذة** المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة في كل المحاور.

- لمحاولة معرفة هل لهذه الفروق دلالة إحصائية، تم الاستعانة بالإحصاء التحليلي والممثل في اختبار"T"لمعرفة دلالة فروق المتوسطات. إن النتائج المتحصل عليها بينت أن :

المحاور	المتغيــــر	قيمة "ت"	مستوى
01 تسيير القسم بصورة جيدة	**المدرسة العليا بالقبـة** **المدرسة العليا**	02.54	0.01
	المدرسة العليا بالقبـة **المدرسة العليا**	05.42	0.00
	المدرسة العليا بالقبـة **المدرسة العليا وهــران**	**01.30**	*** 0.194**
	المدرسة العليا **المدرسة العليا**	03.24	0.001
	المدرسة العليا **المدرسة العليا وهــران**	**0.70**	*** 0.481**
	المدرسة العليا **المدرسة العليا وهــران**	**0.27**	*** 0.784**
02 توصيل المعلومات (المعارف .)	**المدرسة العليا بالقبـة** **المدرسة العليا**	02.83	0.005
	المدرسة العليا بالقبـة **المدرسة العليا**	07.14	0.00
	المدرسة العليا بالقبـة **المدرسة العليا وهــران**	**0.54**	*** 0.587**
	المدرسة العليا **المدرسة العليا**	04.54	0.00
	المدرسة العليا **المدرسة العليا وهــران**	**0.13**	*** 0.894**
	المدرسة العليا	**01.96**	*** 0.051**

ISSN : 2353-0502
EISSN : 2602-5248

	المدرسة العليا وهران		
03 فهم مختلف أساليب التقويم	المدرسة العليا بالقبة	04.26	0.00
	المدرسة العليا		
	المدرسة العليا بالقبة	06.23	0.00
	المدرسة العليا		
	المدرسة العليا بالقبة	**01.04**	*** 0.298**
	المدرسة العليا وهران		
	المدرسة العليا	**02.63**	*** 0.08**
	المدرسة العليا		
	المدرسة العليا	**0.02**	*** 0.981**
	المدرسة العليا وهران		
	المدرسة العليا	**0.90**	*** 0.366**
	المدرسة العليا وهران		
04 فهم سيكولوجية المراهقين	المدرسة العليا بالقبة	08.85	0.00
	المدرسة العليا		
	المدرسة العليا بالقبة	07.47	0.00
	المدرسة العليا		
	المدرسة العليا بالقبة	**0.86**	*** 0.386**
	المدرسة العليا وهران		
	المدرسة العليا	**0.47**	*** 0.633**
	المدرسة العليا		
	المدرسة العليا	**01.23**	*** 0.218**
	المدرسة العليا وهران		
	المدرسة العليا	**01.49**	*** 0.135**
	المدرسة العليا وهران		

*** غير دالة**

الجدول رقم (03) قيم اختبار " ت" على أساس متغير التكوين القاعدي .

– قيمة "ت" المحسوبة في كل المحاور لها دلالة احصائية و هذا بين خريجي، طلبة وأساتذة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة (التخصصات العلمية)، ونظرائهم بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة (التخصصات الأدبية)، وهذا لصالح خريجي، طلبة وأساتذة المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، وهذه النتائج تتفق مع دراسة داود [57] ، التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية إزاء الاتجاهات التربوية بين طلاب السنة النهائية في كليات التربية والتعليم و نظرائهم في السنة النهائية في كليتي العلوم والأداب عند مستوى دلالة 0.01. كما أشارت دراسة هرمز [58] ، إلى وجود مثل

ISSN : 2353-0502
EISSN : 2602-5248

هذه الفروق بين التخصصات العلمية والأدبية في كلية التربية، عند مستوى ثقة 0.01 لصالح الأقسام الأدبية.

- ملاحظة كذلك أن قيمة "ت" المحسوبة في كل المحاور أعلى من "ت" المجدولة و هذا بين خريجي، طلبة و أساتذة المدرسة العليا للأساتذة بالقبة (التخصصات العلمية)، و نظرائهم بالمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة (التخصصات الأدبية) ، وهذا لصالح أساتذة المدرسة العليا للأساتذة لقسنطينة وبالتالي نقول أن الفروق الملاحظة بين المتوسطات لها دلالة إحصائية .

- ملاحظة كذلك أن قيمة "ت" المحسوبة في كل الأبعاد أقل من "ت" المجدولة و هذا بين خريجي، طلبة وأساتذة المدرسة العليا بالقبة (التخصصات العلمية)، ونظرائهم بالمدرسة العليا للأساتذة بوهران (التخصصات العلمية والتكنولوجية)، وبالتالي نقول أن الفروق الملاحظة بين المتوسطات ليس لها دلالة إحصائية أي الفروق ليست جوهرية، وهذه النتائج تتفق مع الدراسات التي بينت عدم وجود اختلاف، منها دراسة كل من محمود [59] ، التي هدفت قياس رضا الطلبة عن الدراسة في كليات التربية لبعض التخصصات (علوم طبيعية ،الكيمياء ،التاريخ والجغرافيا) ، أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تبعا لمتغير التخصص.
ومن جهة أخرى لم يجد فروخي Feroukhi [60] ، في دراسته المسحية حول خريجي المدارس العليا للأساتذة فروقات جوهرية بين مختلف التخصصات العلمية والتكنولوجية.

- ملاحظة كذلك ، أن قيمة "ت" المحسوبة لها دلالة احصائية - عدا المحورين الثالث والرابع - و هذا بين خريجي، طلبة وأساتذة المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة (التخصصات الأدبية)، ونظرائهم بالمدرسة العليا بقسنطينة (التخصصات الأدبية)، وهذا لصالح معلمي المدرسة العليا للأساتذة لقسنطينة .

- ملاحظة كذلك أن قيمة "ت" المحسوبة في كل الأبعاد ليس لها دلالة احصائية، وهذا بين خريجي، طلبة وأساتذة المدرسة العليا للأساتذة لبوزريعة (التخصصات الأدبية)، ونظرائهم بالمدرسة العليا للأساتذة بوهران (التخصصات التكنولوجية والعلمية)، أي الفروق ليست جوهرية .

- ملاحظة كذلك أن قيمة "ت" المحسوبة في كل الأبعاد ليس لها دلالة احصائية و هذا بين خريجي، طلبة وأساتذة المدرسة العليا للأساتذة لقسنطينة(التخصصات الأدبية)، ونظرائهم بالمدرسة العليا بوهران، بالتالي نقول أن الفروق الملاحظة بين المتوسطات ليس لها دلالة إحصائية.

5- 2 - 2 عامل مدة التكوين القاعدي بالمدارس العليا للأساتذة :

(بكالوريا +3، بكالوريا +4، بكالوريا +5، بكالوريا + أكثر من 5 سنوات).

ISSN : 2353-0502
EISSN : 2602-5248

يقدم لنا الجدول رقم (03) نتائج العينة وفق مرجعية مدة التكوين القاعدي في المدارس العليا للأساتذة .

المحاور	بكالوريا + 3 سنوات	بكالوريا + 4 سنوات	بكالوريا + 5 سنوات	بكالوريا + أكثر من 5								
	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تسيير القسم بصور	84	61.35	**13.35**	386	62.75	**11.37**	880	64.98	**09.41**	26	63.92	**12.29**
توصيل المعلو	84	66.12	**15.47**	386	69.70	**12.03**	880	73.81	**10.63**	26	74.96	**08.60**
فهم مختلف	84	61.33	**14.70**	386	64.06	**12.16**	880	68.10	**11.26**	26	67.12	**12.60**
فهم سيكولوجية	84	51.83	**13.89**	386	54.76	**11.41**	880	61.16	**09.39**	26	60.92	**11.52**
المجموع	**84**	**240.6**	**51.56**	**386**	**251.2**	**41.80**	**880**	**268.0**	**35.21**	**26**	**266.9**	**40.77**

الجدول رقم (04) نتائج الإحصاء الوصفي على أساس متغير مدة التكوين القاعدي بالمدارس العليا.

من خلال الجدول رقم (04)، يمكننا إبراز النقاط التالية:

- ان المتوسط الحسابي عند معلمي التعليم الثانوي الذين تابعوأو يتابعون دراستهم في المدارس العليا للأساتذة مدة 05 سنوات أو أكثرمن خمس سنوات، كان دائما أعلى مقارنة مع معلمي التعليم الثانوي الذين تابعو دراستهم في المدارس العليا لمدة 04 سنوات و أعلى بكثير من الذين تابعوا دراستهم لمدة 03 سنوات فقط.

- هناك تقارب في المتوسطات عند معلمي التعليم الثانوي الذين تابعوا أو يتابعون دراستهم في المدارس العليا للأساتذة مدة 05 سنوات والذين تابعوا دراستهم لما بعد التدرج (أكثر من 05 سنوات)، ممثلة في المحور الأول (تسيير القسم بصورة جيدة)، و المحور الثاني(توصيل المعلومات المعارف)، المحورالثالث (فهم مختلف أساليب التقويم) والمحور الرابع (فهم سيكولوجية المراهقين)،

- هناك تقارب في متوسطات بعض الأبعاد عند معلمي التعليم الثانوي الذين تابعوا دراستهم في المدارس العليا للأساتذة لمدة 03 سنوات و الذين تابعوا دراستهم لمدة

04 سنوات ، ممثلة في المحور الأول (تسيير القسم بصورة جيدة)، و المحور الثاني.
لمحاولة معرفة هل لهذه الفروق دلالة إحصائية، تم الاستعانة بالإحصاء التحليلي والممثل في اختبار"T"لمعرفة دلالة فروق المتوسطات. إن النتائج المتحصل عليها بينت أن :

المحاور	المتغيــــر	قيمة	مستوى
01 تسيير القسم بصورة جيدة	**التكوين بكالوريا + 3 سنـــوات**	**0.996**	**0.32 ***
	التكوين بكالوريا + 04 سنــوات		
	التكوين بكالوريا + 3 سنـــوات	03.24	0.01
	التكوين بكالوريا + 05 سنــوات		
	التكوين بكالوريا + 3 سنـــوات	**0.87**	**0.383 ***
	التكوين بكالوريا أكثر من 5 سنوات		
	التكوين بكالوريا + 04 سنــوات	03.63	0.00
	التكوين بكالوريا + 05 سنــوات		
	التكوين بكالوريا + 04 سنــوات	**0.50**	**0.614 ***
	التكوين بكالوريا أكثر من 5 سنوات		
	التكوين بكالوريا + 05 سنــوات	**0.56**	**0.575 ***
	التكوين بكالوريا أكثر من 5 سنوات		
02 توصيل المعلومات (المعارف ..)	**التكوين بكالوريا + 3 سنـــوات**	02.34	0.020
	التكوين بكالوريا + 04 سنــوات		
	التكوين بكالوريا + 03 سنــوات	06.04	0.00
	التكوين بكالوريا + 05 سنــوات		
	التكوين بكالوريا + 3 سنـــوات	02.77	0.00
	التكوين بكالوريا أكثر من 5 سنوات		
	التكوين بكالوريا + 04 سنــوات	06.07	0.00
	التكوين بكالوريا + 05 سنــوات		
	التكوين بكالوريا + 04 سنــوات	02.19	0.029
	التكوين بكالوريا أكثر من 5 سنوات		
	التكوين بكالوريا + 05 سنــوات	**0.54**	**0.584 ***
	التكوين بكالوريا أكثر من 5 سنوات		
03	**التكوين بكالوريا + 3 سنـــوات**	**01.79**	**0.07 ***
	التكوين بكالوريا + 04 سنــوات		
	التكوين بكالوريا + 3 سنـــوات	05.10	0.00

ISSN : 2353-0502
EISSN : 2602-5248

فهم مختلف أساليب التقويــم	**التكوين بكالوريا + 05 سنــوات**		
	التكوين بكالوريا + 3 سنـــوات	**01.80**	**0.07 ***
	التكوين بكالوريا أكثر من 5 سنوات		
	التكوين بكالوريا + 04 سنــوات	05.73	0.00
	التكوين بكالوريا + 05 سنــوات		
	التكوين بكالوريا + 04 سنــوات	**01.23**	**0.217 ***
	التكوين بكالوريا أكثر من 5 سنوات		
	التكوين بكالوريا + 05 سنــوات	**0.43**	**0.662 ***
	التكوين بكالوريا أكثر من 5 سنوات		
04 **فهم سيكولوجية المراهقيـن**	**التكوين بكالوريا + 3 سنـــوات**		
	التكوين بكالوريا + 04 سنــوات	02.04	0.04
	التكوين بكالوريا + 3 سنـــوات	08.27	0.00
	التكوين بكالوريا + 05 سنــوات		
	التكوين بكالوريا + 3 سنـــوات	03.02	0.00
	التكوين بكالوريا أكثر من 5 سنوات		
	التكوين بكالوريا + 04 سنــوات	10.42	0.00
	التكوين بكالوريا + 05 سنــوات		
	التكوين بكالوريا + 04 سنــوات	02.66	0.00
	التكوين بكالوريا أكثر من 5 سنوات		
	التكوين بكالوريا + 05 سنــوات	**0.12**	**0.901 ***
	التكوين بكالوريا أكثر من 5 سنوات		

*** غير دالة**

الجدول رقم (05) قيم اختبار " ت" على أساس متغير مدة التكوين القاعدي .

-قيمة "ت" المحسوبة في كل المحاور عدا – المحورين الأول و الثالث - أكبر من "ت" المجدولة و هذا بين معلمي التعليم الثانوي الذين تابعوا تكوينهم لمدة ثلاث سنوات ومعلمي التعليم الثانوي تابعوا تكوينهم لمدة أربع سنوات وبالتالي نقول أن الفروق الملاحظة بين المتوسطات لها دلالة إحصائية، لصالح معلمي التعليم الثانوي الذين تابعوا تكوينا لمدة أربع سنوات في المدارس العليا للأساتذة. وهذه النتائج تتفق مع ما توصل له ، كيرني و روشيو Kearney & Rocchio [61] ، كما أجرى رولف Rolf [62]، بحثا عن تأثير المواد التربوية والنفسية على الاتجاهات التربوية للطلاب المدرسين في مرحلة الإعداد للتدريس وذلك على عينة من 52 طالب في كليات المعلمين، ولدراسة أثر المواد التربوية والنفسية على تغير اتجاهات الطلاب قام الباحث بتطبيق المقياس عليهم في بداية العام ، وبعد مضي نصف عام من دراستهم

..أوضحت النتائج أن هناك فروقا واضحة بين متوسط درجات الطلاب المدرسين وذلك لصالح التطبيق البعدي .إلى جانب دراسات أخرى في نفس الموضوع خضر [63]، ابراهيــم [64] ، عبد الرحيم [65] غريب [66]، هرمز [67].

-يتضح كذلك أن قيمة "ت" المحسوبة في كل الأبعاد أكبر من "ت" المجدولة و هذا بين معلمي التعليم الثانوي الذين تابعوا تكوينهم لمدة 03 سنوات ومعلمي التعليم الثانوي الذين تابعوا تكوينهم خمس سنوات ، وبالتالي نقول أن الفروق الملاحظة بين المتوسطات لها دلالة إحصائية ، أي الفروق جوهرية و هذه النتائج تتفق مع دراسة كيرني و روشيو Kearney & Rocchio [68].

-يتضح من تطبيق اختبار "ت" للمتوسطات الخاصة بمدة التكوين القاعدي أن قيمة "ت" المحسوبة في الأبعاد أقل من "ت" المجدولة في المحورين الأول والثالث و هذا بين معلمي التعليم الثانوي الذين تابعوا تكوينهم لمدة 03 سنوات و معلمي التعليم الثانوي الذين تابعوا تكوينهم لأكثر من خمس سنوات، وبالتالي نقول أن الفروق الملاحظة بين المتوسطات ليس لها دلالة إحصائية ، أي الفروق ليست جوهرية و هذه النتائج تتفق مع دراسة الجمل [69] ، الذي لم يجد فروقا دالة بين اتجاهات طلبة المستوى الأول و الرابع تخصص التربية.

-قيمة "ت" المحسوبة في كل المحاور أعلى من "ت" المجدولة و هذا بين أن معلمي التعليم الثانوي الذين تابعوا تكوينهم لمدة 04 سنوات و معلمي التعليم الثانوي الذين تابعوا تكوينهم لمدة خمس سنوات ، وبالتالي نقول أن الفروق الملاحظة بين المتوسطات لها دلالة إحصائية .

- يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة في كل المحاور عدا – المحورين الثاني و الرابع ـ أقل من "ت" المجدولة و هذا بين المعلمين الذين تابعوا تكوينهم لمدة 04 سنوات و المعلمين الذين تابعوا تكوينهم لأكثر من خمس سنوات، وبالتالي نقول أن الفروق الملاحظة بين المتوسطات ليس لها دلالة إحصائية.

4- الخاتمـــة:

تعتبر العملية التعليمية من أهم الأعمال التي تسعى إلى بناء الفرد في المجتمع، يساهم في تطوره وازدهاره ، فأي مجتمع يحتاج في عصرنا الحالي، من أجل التفاوض على مكانة بين الأمم إلى مؤسسات ذات مصداقية لديها قدرة عالية على تخزين و نشر المعرفة

والإشراف على توظيفها في حل المشكلات التي تواجهه، لأن المعرفة باختلاف مجالاتها أصبحت المصدر الحقيقي للقوة، والوسيلة

الرئيسية لخلق الثروة و ضمان دوام توليدها بوسنة [70].

وتبرز وتتأكد أهمية مثل هذه المؤسسات نتيجة اتساع ميادين المعرفة وتزايد حجمها بسرعة وبإستمرار،ولهذا يستلزم على أي مجتمع يهدف إلى تحقيق التقدم أن يجعل من أولوياته وضع إستراتيجية ملائمة وواضحة لضمان مسايرة التقدم العلمي المتسارع..

إن النقاش والجدل الدائر حول مدى فعالية تكوين المعلمين بيداغوجيا (المواد التربوية والنفسية)، لم ينقطع منذ وجدت المدرسة ووجد المدرسون، بقصد تحسين العملية التعليمية التعلمية وتطويرها وتجديدها، ذلك أن أي خلل يصيب العملية التعليمية تصيب جميع المتعلمين بنتائج سلبية. لذا شرعت العديد من الدول في العالم ومن بينها الجزائر في تطويرالعملية التربوية وتجديدها بإدخال إصلاحات هيكلية معمقة في منظومتها التربوية والتكوينية..والتركيز بشكل خاص على عملية تكوين المكونين وتأهيلهم للوصول إلى مخرجات تربويةجيدة تترجم المنتظرات والنتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة ترجمت في مجموعة من الملاحظات هي :

– البنود التي لها علاقة مباشرة بالعلاقة التربوية معلم / متعلم ، حضيت بالموافقة الكبيرة من قبل مختلف أفراد العينة.

– أما المعارف التطبيقية المتصلة بالمعارف النظرية و التي تهم المعلم لوحده (تطبيقات علم النفس، تطبيقات التقويم التربوي..) تبقى الموافقة عليها نسبية مقارنة بالأولى.. بحيث أن التكوين البيداغوجي المقدم في المدارس العليا للأساتذة لا ُيمكن كثيرا من تفعيل تلك المعارف النظريـة و ترجمتها إلى سلوكات تطبيقية داخل القسم الدراسي.

– عند إجرائنا مقارنة بين المتوسط والانحراف المعياري لأفراد العينة بناء على مرجعية التكوين ، من حيث أنهم تكونوا أو يزاولون تكوينهم أو يشرفون على التكوين بأحد المدارس العليا للأساتذة (القبة ، بوزريعة ،قسنطينة ،وهران)،و جدنا أن الاختلاف كان دالا بين المدارس خاصة المدارس ذات التخصصات العلمية (القبة) مع المدارس ذات التخصصات الأدبية (بوزريعة ،قسنطينة)، و هذا ما وافق العديد من الدراسات في هذا المجال.

– عند إجرائنا مقارنة بين المتوسط والانحراف المعياري لأفراد العينة بناء على مدة التكوين ، (03 سنوات ،04 سنوات، 05 سنوات ،أكثر من 05 سنوات)،و جدنا أن الاختلاف كان دالا و أحيانا أخرى غير دال احصائيا.

كشفت الدراسة الميدانية أن هناك فجوة تفصل بين ما يقدم كدروس نظرية في مختلف المدارس العليا للأساتذة والواقع الذي يصطدم به كل متخرج جديد، وعندما ندرك أنه لا مجال لتدارك هذه الفجوة إلابواسطة استثمارفي رأس المال البشري أي في ميدان التربية، كان القيام بهذا التشخيص لما هو موجود من أجل إبراز خاصة جوانب الضعف للعمل على تداركها أو على الأقل معالجتها بتكثيف التكوين المستمر لمعلمي التعليم الثانوي خاصة ما تعلق منها بتطبيقات علم النفس وكذا البيداغوجيا الفارقية التي تبقى مغيبة في التكوين الأولي.ويبقى مثل هذا العمل ضروري جدا لوضع إستراتيجية تضمن تحقيق فعالية أكثر للتكوين البيداغوجي الممنوح بالمدارس العليا للأساتذة ليجعله يرقى إلى مصاف المنتظرات من قبل الوصاية (مخرجات التكوين)،أو المتكون نفسه على حد سواء، وعليه يمكننا الوقوف في الأخير على بعض التوصيات والمقترحات .

ISSN : 2353-0502
EISSN : 2602-5248

التوصيات و المقترحات:

- **على مستوى المدخلات :**

1. اقتراح إعادة النظر في نظام تقييم الأداء في المدارس العليا للأساتذة بحيث يعزز هذا النظام بالعناصر التالية:

– تطوير معايير إنتقاء وقبول الطلبة في المدارس العليا للأساتذة .

– التجديد المستمر في محتويات المناهج والمقررات الدراسية وضرورة مواكبتها للتغيرات

– العمل على وضع جهاز لتحليل الممارسات التطبيقية L ، analyse des pratiquesللمعلم.

2. على مستوى المدارس العليا للأساتذة :

– ضرورة إجراء مراجعات دورية تقويمية لبرامج تكوين معلمي التعليم الثانوي.

– ضرورة إشراك معلمي التعليم الثانوي العاملين في الثانويات في وضع وإعداد البرنامج التكويني ..

3. على مستوى الجانب التطبيقي في التكوين:

– إعادة النظر في برامج التربية العملية في المدارس العليا للأساتذة من خلال ربط الجوانب النظرية بالتطبيقات.

– إعطاء الجانب الميداني (المذكرة والتربص)، الوقت الكافي و التأطير الجيد.

- **على مستوى المخرجات :**

1. اقتراح ضرورة ادراج التكوين المستمر ضمن الأولويات في تحسين أداء معلم التعليم الثانوي

---

[1] Feroukhi , D (2001) “ **Les Ecoles normales à la croisée des chemins** ” Direction de l’enseignement et de la formation , Ministère de l’enseignement supérieur et de la recherche scientifiques (Document) .

[2] مصمودي زين الدين (2002)، **مشكلات تكوين أساتذة التعليم الثانوي كما يراها طلبة المدرسة العليا للأساتذة في الجزائر** مجلة جامعة دمشق – المجلد 18– العدد الثاني 2002 ص 17.

[3] بوسنة محمود (2002) **التكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي ، الواقع و الاتجاهات المستقبلية** مداخلة في الملتقى الوطني للبيداغوجيا بجامعة محمد خيذر ببسكـرة أيام 09 ، 10 أفريل 2002 ص 46 .

[4] تيلوين حبيب (2002)" **التكوين في التربيــة** " دار الغرب للنشر و الإشهار ص 11.

[5] جبرائيل بشارة (1983) **متطلبات الثورة العلمية و التكنولوجية في التكوين المهني للمعلم** المجلة العربية للتربية ، المجلد الثالث العدد الأول ص43–55 .

[6] مصمودي زين الدين (2002)،مرجع سبق ذكره ص 05

[7] بوحفص عبد الكريم (2010) **التكوين الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية** ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ص37.

[8] تيلوين حبيب (2002)" نفس المرجع السابق ص 13.

[9] بوحفص عبد الكريم (2010) " نفس المرجع السابق ص 37.

[10] تيلوين حبيب (2002)" نفس المرجع السابق ص 14.

[11] تيلوين حبيب (2002)" نفس المرجع السابق ص 15.

[12] ناصر الدين زبدي و أخرون(2009" **التسيير البيداغوجي و الفشل الدراسي في المؤسسة التعليمية الجزائرية"** دفاتر المعهد الوطني للبحث في التربية جوان 2009 ص 64.

[13] Boussena Mahmoud (2007) **"Le travail des enseignants et des formateurs éléments d'analyse et de comparaison "** Revue savoirs psychologique n° 01 page 77 - 87.

[14] تيلوين حبيب (2002)" نفس المرجع السابق ص 17.

[15] تيلوين حبيب (2002)" نفس المرجع السابق ص 17.

[16] تيلوين حبيب (2002)" نفس المرجع السابق ص 17.

[17] رشدي أحمد طعيمة (1999)،" **المعلم كفاياته ، إعداده ، تدريبه** " الطبعة 1 ، دار الفكر العربي القاهرة ص01.

[18] أحمد الخطيب ، رداح الخطيب (2006) ، " **التدريب الفعال"** الطبعة الأولى ، جدارا للكتاب العالمي للنشر و التوزيع ، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع ص01.

[19] المفرج بدرية ، المطيري عفاف ، حمادة محمد (2007" **الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم و تنميته مهنيا** " قطاع البحوث التربوية و المناهج الكويت ص01 .

[20] سهيل أحمد عبيدات (2007" **إعداد المعلمين و تنميتهم"** جدارا للكتاب العالمي و عالم الكتب الحديث الطبعة الأولى الأردن ص01.

[21] جبرائيل بشارة (1983) " نفس المرجع السابق ص 01.

[22] الحريقي سعد (1994" **فاعلية الإعداد التربوي في الموقف المهني للمعلمين و المعلمات قبل التخرج** " مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر السنة الثالثة العدد الخامس ص01 .

[23] بوسنة محمود (2002 " نفس المرجع السابق ص 01.

[24] أحمد مسعودان (2008) ، " **الإعداد البيداغوجي و الاجتماعي للمعلم** " منتدى الأستاذ دورية تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة قسنطينة ، العدد 04 أفريل 2008 ص 28.

[25] بلقاسم بلقيدوم (2001" **نظرة تحليلية نقدية لأهداف تكوين المعلمين في الجزائر"** سلسلة إصدارات مخبر إدارة و تنمية الموارد البشرية ، العدد الأول 2004 ، جامعة فرحات عباس سطيف ص 293.

[26] مصمودي زين الدين (2002)، نفس المرجع السابق ص 01.

[27] تيلوين حبيب (1993)" **التكوين الأولي للمعلمين ، مقاربة نقدية و معطيات ميدانية** " في كتاب الرواسي الأول : قراءة في التقويم التربوي ، جمعية الإصلاح الاجتماعي التربوي باتنة الجزائر الطبعة الأولى 1993 ص 347 .

[28] تيلوين حبيب (2003)" **دراسة استطلاعية حول فعالية تكوين المعلمين أثناء الخدمة : الجهاز المؤقت** " كتاب جماعي : مخبر العمليات التربوية و السياق الاجتماعي ، دار الغرب للنشر و التوزيع .

[29] تيلوين حبيب (2002)" نفس المرجع السابق ص 01.

[30] بلقاسم بلقيدوم (2001) نفس المرجع السابق ص 29.

[31] Boussena Mahmoud (2007)Ibid,pp86

[32] أحمد مسعودان (2008) ،" نفس المرجع السابق ص 29.

[33] زيدان محمد مصطفى (1981" **الكفاية الإنتاجية للمدرس"** الطبعة الأولى دار الشروق للنشر و التوزيع جدة ص 51 .

34 Boussena Mahmoud (2007)Ibid,pp80-86

35 أحمد بن دانية (1991) ، " **طرق التدريس و الإثارة العقلية للتلاميذ في المدرسة الأساسية** " مجلة الرواسي العدد الأول ، جانفي–فيفري 1991، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي ص 30 .

36 حمدان محمد زياد (1981)" **الوسائل التعليمية – مبادئها و تطبيقاتها**" . مؤسسة الرسالة بيروت ص41 .

37 إبراهيم عصمت مطاوع ،أمينة أحمد حسن(1982)" **الأصول الادارية للتربية**" ، ط1 دار الشروق جدة ص 244 .

38 الأبراشي محمد عطية (1993) " **روح التربية و التعليم**" دار الفكر العربي القاهـرة ص 181.

39 الأبراشي محمد عطية (1993)، نفس المرجع السابق ص 180.

40 الأبراشي محمد عطية (1993)، نفس المرجع السابق ص 180.

41 توق محي الدين ، عبد الرحمان عدس(1984)، " **أساسيات علم النفس التربوي**" دار جون وايلي وأبناؤه نيويورك ص20.

42 أحمد مسعودان (2008) ،" نفس المرجع السابق ص 31.

43 أحمد مسعودان (2008) ،" نفس المرجع السابق ص 35.

44 أحمد مسعودان (2008) ،" نفس المرجع السابق ص 36.

45 تيلوين حبيب (2002)" نفس المرجع السابق ص 25.

46 تيلوين حبيب (2002)" نفس المرجع السابق ص 26.

47 تيلوين حبيب (1993) نفس المرجع السابق ص 347

48 Feroukhi , D (2001)

49 بلقاسم بلقيدوم (2001) نفس المرجع السابق .

50 مصمودي زين الدين (2002)، نفس المرجع السابق

51 بوسنة محمود (2002) نفس المرجع السابق

52 تيلوين حبيب (2003) نفس المرجع السابق

53 Boussena Mahmoud (2007)Ibid,pp86

54 باسم علي حوامدة (2009)" **المعرفة البيداغوجية لدى معلمي و معلمات اللغة العربية : دراسة حالة مدارس محافظة جرش الأردن**" مجلة علوم إنسانية السنة السادسة العدد 40 شتاء 2009 .

55 أحمد علي كنعان (2009)،" **تقييم برامج تربية المعلمين و مخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف و أعضاء الهيئة التعليميـة** " مجلة جامعة دمشق – المجلد 25 – العدد 3+4.

56 Chami,T(2008) **" la formation des formateurs dans le cadre de la réforme de l'éducation"** Revue Savoirs Psychologique N° 01 Année 2007/2008 page 11-26 Edition laboratoire (education-formation-travail),université d'alger

57 مهدي الطاهر (1991)،" **"الاتجاه نحو مهنة التدريس و علاقته ببعض المتغيرات الدراسية لدى طلاب كلية التربية** ص52

58 مهدي أحمد الطاهر (1991)" نفس المرجع السابق ص 52-53.

59 مهدي أحمد الطاهر (1991)" نفس المرجع السابق ص 64

60 Feroukhi , D (2001)

61 مهدي أحمد الطاهر (1991)" نفس المرجع السابق ص 43

62 مهدي أحمد الطاهر (1991)" نفس المرجع السابق ص 44

63 مهدي أحمد الطاهر (1991)" نفس المرجع السابق ص 45

64 مهدي أحمد الطاهر (1991)" نفس المرجع السابق ص 45

65 مهدي أحمد الطاهر (1991)" نفس المرجع السابق ص 45

ISSN : 2353-0502
EISSN : 2602-5248

[66] مهدي أحمد الطاهر (1991 ّ) نفس المرجع السابق ص 46

[67] مهدي أحمد الطاهر (1991 ّ) نفس المرجع السابق ص 46

[68] مهدي أحمد الطاهر (1991 ّ) نفس المرجع السابق ص 43

[69] مهدي أحمد الطاهر (1991 ّ) نفس المرجع السابق ص 48

[70] بوسنة محمود (2000 ّ) **ملاحظات حول البيداغوجيا و التقويم في التعليم العاليّ** مداخلة في ملتقى ص 1– 9